



**PUNTO  
DE VISTA**

# LA COMPETENCIA Y LAS COMPETENCIAS DOCENTES

## Reflexiones sobre el concepto y la evaluación

ISABEL GUZMÁN IBARRA, RIGOBERTO MARÍN URIBE y GRACIELA CASTRO AGUIRRE  
*Facultad de Filosofía y Letras/Universidad Autónoma de Chihuahua*

**E**n abril del 2009 el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PRoMEP)<sup>1</sup> aprobó la “Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas” (REDECA), en la cual se buscó desarrollar un proyecto de investigación en red con la participación de cuatro cuerpos académicos,<sup>2</sup> tres inscritos en el PRoMEP y uno externo. La investigación destacó como objeto de estudio a “...la evaluación de competencias de los docentes en el ámbito universitario; consideró como preocupación temática inicial el análisis crítico sobre las concepciones, definición y evaluación de competencias y se trazó como producto operacionalizar un modelo para la definición, evaluación y desarrollo de competencias de los docentes” (protocolo de la REDECA).

Nos propusimos como objetivo “construir un marco *conceptual* y una estrategia teórico-metodológica para la *definición y evaluación* de competencias de los docentes universitarios”.

En ese sentido, en este ensayo buscamos aportar elementos para la discusión y el análisis alrededor de este propósito. El documento se encuentra estructurado en torno a la reflexión sobre cuatro aspectos: el concepto de competencias, la coherencia en el empleo del concepto de competencia, la identificación de competencias docentes y la evaluación de competencias docentes.

El primero revisa brevemente el origen y elementos constitutivos comunes del concepto de competencia. Asimismo se discute sobre las definiciones de competencia, desde aquellas que ubican el concepto como el conjunto de habilidades, destrezas o haceres, hasta las posturas actuales que la sitúan como capacidades o aptitudes que una persona moviliza para hacer frente a situaciones complejas y específicas. Esta evolución conceptual de la noción de competencia se ha conformado en la contribución de aluvión procedente de diferentes disciplinas. En ese sentido, se ubica a las competencias como la alternativa capaz de concretar nuevas y viejas utopías pedagógicas.

En el segundo punto se argumenta sobre la necesidad de mantener niveles de coherencia entre el concepto, la práctica docente y la evaluación de competencias.

Se incorpora la reflexión sobre el compromiso que ha de adoptarse en la construcción de un concepto: asumirlo para transformarlo en prácticas educativas renovadas o convertirlo en adorno textual de documentos académicos. Nuestra posición es la de establecer los niveles de coherencia necesarios para que el concepto encuentre su expresión en prácticas educativas y en procesos de evaluación de competencias. Esto significa el compromiso con el concepto y con ello se facilita entender la identificación de competencias.

El tercer apartado analiza el tema de la identificación de competencias docentes. A partir de las disquisiciones sobre el concepto de competencia y sus niveles de coherencia se busca una aproximación al concepto de competencia docente y competencias docentes. Este análisis se sustenta en las expresiones de práctica educativa y práctica docente como determinantes del perfil de la profesión docente, el cual representa el punto de partida para la identificación de competencias docentes.

De esta forma, si el término de competencias cobra sentido en la articulación de tres nociones “fronterizas” (concepto-práctica educativa-evaluación de competencias), su discusión plantea la necesidad de construir metodologías y estrategias no solo para la identificación de competencias sino además para la evaluación de competencias docentes, que se aborda en el último apartado.

## **1. Las competencias: de la polisemia a la saturación de un concepto**

El uso de la noción de *competencias* se presenta como alternativa a modelos formativos que han sido insuficientes para dar respuesta a las necesidades laborales y a los problemas que depara la vida (Zabala, 2008: 31). La noción de competencia, de acuerdo con lo expresado por diversos autores, tiene su génesis en posiciones funcionales, ligadas al eficientismo de las acciones humanas.

En la reflexión que Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck (2007) realizan sobre el origen del concepto de competencia, señalan que la literatura existente sobre el tema no permite establecer que las competencias fueron valoradas por las empresas antes que por la escuela.

Aún cuando la mayor parte de los autores sostienen que las competencias tienen como antecedente una tradición laboral, hoy en día resulta más importante ubicarlas en la coyuntura que procede de una conjunción objetiva de las políticas públicas y la voluntad institucional que debatir sobre su origen, lo cual significa que, si bien las competencias parecen ser empujadas en gran medida por el trabajo y la economía, también es cierto que representan una posibilidad de cambio para la educación. En palabras de Denyer *et al.* (2007),

...cuando se adopta una pedagogía para la construcción del saber y la adquisición de las competencias, la escuela tiene la esperanza de reducir el volumen de conocimientos muertos, a favor de conocimientos vivos (que se siguen utilizando y enriqueciendo a lo largo de toda la vida).

Esta posibilidad, que se abre con la adopción del enfoque por competencias en la educación, permite avanzar desde una visión de la pedagogía de la memorización, la aplicación o la restitución, al servicio de “llenar las mentes” que ha prevalecido hasta la actualidad, hacia la adopción de una visión centrada en el desarrollo de “mentes competentes” mediante el principio didáctico de “aprender lo que no se sabe, haciéndolo”.

Ante esta oportunidad, queda a la educación la tarea de construir un nuevo significado para el concepto de competencias, que permita rebasar la crítica y cuestionamiento sobre su origen laboral, para arribar a una propuesta en el ámbito educativo. Parafraseando a Coll (2007), si bien las competencias no son una panacea que venga a remediar la situación crítica de los sistemas educativos, actualmente son mucho más que una moda, pues su presencia después de varios lustros ha obligado a mover el discurso educativo, para ubicarlas en el momento actual en todos los niveles educativos y a producir en torno a ellas.

Jones y Moore (2008) coinciden con la postura de Lessard (2008), quien reflexiona sobre el hecho de que el origen laboral, utilitarista y de sumisión al mercado es rebasado, para analizar ahora el posicionamiento de esta tendencia en lo educativo.

El análisis del concepto de competencia a la luz de sus enfoques y significados permite contrastar propuestas y posiciones y revisar su empleo en algunos contextos que han sido determinantes para arribar a los conceptos actuales de competencia.

Al respecto, el enfoque por competencias actualmente está presente en los distintos niveles educativos al grado de ser considerado como una propuesta pedagógica importante para el cambio de las instituciones escolares en la sociedad del conocimiento (García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008; Luengo, Luzón y Torres, 2008), así como un medio para lograr una formación integral, con equidad y para toda la vida (Zabala y Arnau, 2008).

En cuanto a los enfoques psicopedagógicos de las competencias, Mulder *et al.* (2008), citando a Eraut (1994) y Norris (1991), identifican tres tradiciones: la conductista (centrada en normas y estándares y basada en tareas), la genérica (se concentra en atributos generales, como el conocimiento o capacidad de pensamiento crítico del ejecutor, cruciales para el desempeño eficaz y aplicable a muchas situaciones) y la cognitiva (incluye todos los recursos mentales que los individuos emplean

para realizar las tareas importantes para adquirir conocimientos y para conseguir un buen desempeño). Asimismo, Gonczi (1994, citado por Jonnes y Moore) señala tres concepciones básicas sobre la naturaleza de la competencia: la conductista, la genérica y la holística o integrada (analiza las complejas combinaciones de atributos: conocimiento, actitudes, valores y destrezas, que se usan para comprender y funcionar en cada una de las situaciones en las que se encuentra un profesional).

En México, la educación basada en competencias se expresa en la modificación de los programas de formación que se implementan a partir de la definición de un conjunto de competencias genéricas y específicas que conforman sus perfiles de egreso, como es el caso de las reformas desarrolladas en nuestro país en los niveles de preescolar, primaria y secundaria y de algunas licenciaturas (Moreno, 2009; García-Cabrero, Delgado, González, Pastor, González *et al.*, 2002; García-Cabrero *et al.*, 2008).

Un ejemplo reciente de este tipo de iniciativas lo constituye el caso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en nuestro país (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2008a). En ella se parte de la definición de un conjunto de competencias del docente y de las que se espera que el estudiante desarrolle a lo largo de sus estudios. Esta propuesta tiene la expectativa de que el trabajo de los profesores contribuya a que el estudiantado adquiera las competencias genéricas expresadas en el perfil de egreso de ese nivel escolar.

Existen algunas universidades públicas que han mostrado interés por transitar hacia la educación basada en competencias. La Universidad Autónoma de Chihuahua, emprendió su proceso de reforma a partir de la construcción de un modelo educativo basado en competencias (Marín, 2003), que toma como ejes una docencia centrada en el aprendizaje y un diseño curricular flexible que parte de la identificación de las competencias básicas, profesionales y específicas que deberán desarrollar los profesionales universitarios.

Como se ha descrito, la noción de competencia no proviene ni de un solo paradigma teórico ni de una sola tradición psicopedagógica, su uso y aplicación específica se da de acuerdo con las necesidades y orientaciones que cada autor considera imprimirle.

Frente a este panorama también puede erigirse la tesis de que, ante este campo fértil de necesidades de cambio, cuando a la educación se le han cargado los males y las responsabilidades sociales que antaño no tenía, pueden ser sembradas las más variadas reflexiones sugerentes en la gran vasija llamada *competencias*. En esta amplia canasta hoy parecen caber todos los anhelos educativos que parezcan inéditos, no importa que sean viables o sean nuevas o viejas utopías y, entre más crezca, más riesgo corre de quedar inalcanzable.

La cuestión que se abre es: todo esto que persiguen hoy las competencias, ¿no se encontraba ya desde hace tiempo en la teoría educativa? De ser así, tiene mucho sentido la pregunta de Gimeno Sacristán (2008): “Competencias, ¿qué hay de nuevo?”

Por lo expuesto, queda claro que las competencias representan una alternativa educativa. Como existen múltiples posturas sobre las competencias, consideramos importante una reflexión sobre qué entendemos por competencia y cuáles son los elementos que componen al concepto. Para tratar de dar respuesta a estas cuestiones, a continuación se analizan algunos conceptos sobre competencias.

Denyer *et al.* analizan el concepto de competencia de autores belgas: D’Hainaut (1988); Jonnaert, Lauwaers y Peltier (1990); Gillet (1991); Meirieu (1991); Perrenoud (1997); Raynal y Rieunier (1997) y Pallascio (2000), e identifican definiciones que coinciden con la idea de la movilización de recursos como el eje central del concepto de competencia, el cual aparece en la definición de Perrenoud en 1997; antes se hacía referencia a un conjunto de comportamientos o conocimientos o capacidades organizados para ejercer una acción o resolver una tarea o problema.

La definición de competencias adoptada por Roegiers (2007) enfatiza el aspecto de “recursos que se movilizan” ante una determinada situación y se introduce la idea de “familias de situaciones” para trabajar las competencias en la escuela. Se establece que las situaciones deben reunir diversas características para poder ser útiles como escenarios para el desarrollo de competencias: deben encerrar un problema, ser complejas, significativas, interactivas, a-didácticas, abiertas, inéditas, construidas y orientadas hacia los objetivos de aprendizaje. Roegiers (2007) plantea que las situaciones-problema deberán tener: 1) un soporte: contexto, función e información; 2) una tarea, y 3) una consigna o conjunto de actividades que faciliten alcanzar la o las tareas propuestas.

Zabala y Arnau (2007) discuten las distintas definiciones de competencia, tanto del mundo laboral como del educativo. Comparan las aportaciones de diversos autores (Le Boterf, Consejo Europeo [2001]; Perrenoud [2001], la Unidad Española de Eurydice-CIDE [2002]; Proyecto DeSeCo de la OCDE [2002]; Curriculum Vasco [AA. VV, 2005]; Generalitat de Catalunya [2004] y Monereo [2005]) y se preguntan: ¿cuál es el sentido que deben tener las competencias en la escuela?, ¿cuáles son sus componentes y cuál es su estructura?

Con base en ese análisis, definen competencia como “la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, y para ello es necesario movili-

zar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (Zabala, 2008: 43 y 44).

El término “competencia” indica no tanto lo que uno posee, sino el modo en que uno actúa en situaciones concretas para realizar tareas de forma excelente. Por este motivo, las competencias tienen implícito el elemento contextual, referido al momento de aplicar estos saberes que la persona debe movilizar. La competencia siempre implica conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes (Zabala y Arnau, 2008).

Perrenoud (2007) menciona su posición cuando afirma que “el concepto de *competencia* representa una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”.

Enseguida sugiere que en esta definición deberán considerarse cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
2. Esta movilización solo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998g), los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997).

Le Boterf señala que “en el campo de la práctica social, los conceptos no son entidades inamovibles. Deben evolucionar para seguir siendo operativos dentro de unos contextos inestables”.

En la evolución del concepto se encuentran elementos estructurales y semánticos comunes en los distintos autores. Inicialmente las competencias son concebidas como habilidades, destrezas o haceres (Eurydice, 2002), la discusión actual las sitúa como *capacidades o aptitudes* (Perrenoud, 2007) que una persona pone en juego para hacer frente, disponer, actuar, saber actuar, actuar de manera competente o sencillamente *para movilizar* (Perrenoud, 2007; Zabala, 2008), lo que primeramente se generalizó como conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, para enseguida abrir el debate sobre si debiera hablarse de *recursos cognitivos* que involucran saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Le Boterf, 2001; Perrenoud,

2007), entre otros. El término “recursos” es aún bastante reciente en pedagogía. Introducido por Le Boterf, se refiere al conocimiento, a las habilidades para la acción (saber actuar) y a las habilidades para la vida (habilidades sociales) que el estudiante, como cualquier otra persona, moviliza a la hora de resolver una situación compleja. *Situaciones complejas o problemáticas* se refieren a un conjunto de informaciones contextualizadas que han de ser interpretadas en aras de llevar a cabo una tarea específica, cuyo resultado no es inmediatamente evidente (Roegiers, 2003). En este aspecto, la noción de situaciones complejas y específicas remite a otra discusión sobre si es más adecuado hablar de familia de situaciones análogas (Le Boterf, 2001; Roegiers, 2007; Perrenoud, 2007), de contextos, o de si la especificidad frente a la cual se movilizan saberes determina la inexistencia de una tipología de competencias, o de si la misma evaluación debe plantearse como una dificultad insuperable, pues el sujeto estaría enfrentando siempre situaciones-problema específicas y por lo tanto nuevas e irrepetibles.

En Perrenoud (2007) encontramos estos elementos cuando define competencia como “la facultad de movilizar un conjunto de recursos (saberes, capacidades, informaciones, etcétera) para solucionar con eficacia una serie de situaciones conectadas a contextos culturales, profesionales y condiciones sociales”.

## 2. Coherencia entre el concepto, la práctica educativa y la evaluación de competencias

Los aspectos analizados apuntan a describir y conceptualizar no solo a la competencia, sino a una práctica educativa que deba corresponder con estas características; además, obligada y necesariamente también deben ser congruentes con la evaluación de las competencias. Zabala (2008) destaca estos niveles de congruencia entre concepto, práctica educativa y evaluación de competencias.

Para iniciar este análisis es necesario partir de entender hasta qué punto el concepto de competencia se ha convertido o se puede convertir en retórica, en adorno textual de los mejores discursos y documentos académicos, o si realmente se puede trascender del momento de lo conceptual para arribar a expresiones de práctica educativa transformada y transformadora. Consideramos que el momento actual exige llevar a buen puerto prácticas educativas comprometidas y coherentes con el concepto de competencia, que mejor expresen la búsqueda por la transformación educativa. En este sentido, podemos afirmar que el concepto debe comprometer, de otra manera corre el riesgo de quedarse como un ejercicio intelectual baladí.

De la misma manera, la congruencia que debe mantenerse entre el concepto y la evaluación de competencias es un aspecto que deberá revisarse a profundidad, pues, como se señaló, existen posiciones que sitúan esta discusión en el plano de lo inviable y por lo tanto en el mayor reto de la educación basada en competencias, planteando la cuestión de si se pueden evaluar las competencias.

En suma, consideramos que algunas veces los conceptos pueden aparecer en un documento como figuras discursivas dentro del texto, que no comprometen; sin embargo, el caso del proyecto de la REDECA es trascendente, ya que este va a impactar en prácticas docentes, en la identificación y en la evaluación de competencias, las cuales deberán conservar el espíritu del concepto que las anima.

### 3. La identificación de competencias docentes en el “oficio de enseñar”

Si consideramos que el objeto de estudio en el proyecto de investigación de la REDECA es “la evaluación de competencias de los docentes”, es necesario primero definir cuáles son las competencias docentes que vamos a evaluar.

Para ello, es importante clarificar algunos conceptos y reflexionar sobre si la identificación de competencias puede plantearse genéricamente para cualquier tipo de práctica docente.

En ese sentido, centramos nuestro análisis primeramente en el establecimiento de similitudes y diferencias entre las nociones de competencia, competencia docente y competencias docentes. El traslado del concepto de competencia a los de competencia docente y competencias docentes puede facilitar el entendimiento de estos últimos dos, sin embargo no debe ser mecánico, requiere de algunas precisiones.

De entrada, señalar el doble carácter que tiene la noción de competencia (singular, y plural). Para tal propósito “es fundamental establecer una relación entre la singularidad de la noción de competencia docente y su pluralidad (competencias docentes)” (Nieto y Díaz, s/f). El concepto de competencia en singular permite asomarnos a la noción de *competencia docente*. Esta, a su vez, se sustenta en la conceptualización de *competencia* que hemos revisado en este documento, la cual tiene que ver con la capacidad para movilizar recursos cognitivos frente a situaciones-problema complejas; asimismo, ante la polisemia del concepto, puede asumirse como “una estructura generativa, como un producto histórico que se activa en la interacción social” (Nieto y Díaz, s/f).

Si partimos de esta idea y la trasladamos al ámbito de la docencia universitaria, el concepto de *competencia*

*docente* puede ser entendido de manera amplia como la *competencia profesional del docente* para desempeñarse en la interacción social, en los diferentes contextos y situaciones cotidianas que implica la práctica social de la profesión.

Esto abre una interesante veta de análisis sobre la *competencia docente* de un profesor universitario que abraza la docencia como una actividad alterna a su formación inicial, para desarrollar, de manera tácita (en diferentes desempeños, en la complejidad de las interacciones pedagógicas cotidianas, en los contextos áulicos, en la relación educativa, en los momentos de capacitación y actualización, en la superación de los posgrados), dicha *competencia docente*.

Al docente universitario la universidad les permite desarrollar la *competencia profesional* de su formación inicial, esta queda articulada estrechamente a la *competencia laboral* en el campo en el cual fue formado. Este profesional, al incursionar total o parcialmente en la docencia, desarrolla una nueva competencia profesional: la *competencia docente*, y con ello la dualidad o hibridación de su identidad profesional, la cual inclinará su peso hacia donde tenga mayor carga.

La *competencia docente* corresponderá a la parte reglada, normativa y funcional del trabajo académico que le permitirá desempeñarse adecuadamente en el contexto de las prácticas educativas concretas de este campo profesional, esto es, de manera *competente* o con cierto nivel de competencia.

Ese nivel de *competencia docente* se desarrolla al enfrentarse con los problemas que la profesión docente le plantea, o bien mediante los diferentes desempeños que se dan en las permanentes interacciones sociales y educativas en las que se desenvuelve el profesor.

La diversidad y complejidad de las interacciones del desempeño docente permite desarrollar la *competencia docente*. Esas interacciones pedagógicas cotidianas se expresan en desempeños docentes, los cuales desarrollan a su vez las *competencias docentes*.

Estas *competencias docentes* se expresan en desempeños genéricos que corresponden a las características de las funciones y acciones propias de prácticas docentes específicas del quehacer cotidiano del docente, que, para efectos prácticos de entendimiento, corresponden a la organización y ejercicio del trabajo escolar que el docente, de manera general, realiza en tres distintos momentos: antes (planeación macro y micro), durante (en el aula) y después (García-Cabrero, B., Loredó, E.J. y Carranza, P.G., 2008).

Las *competencias docentes*, como concepto, no deben ser en automático el plural de la competencia docente; por el contrario, como se mencionó, “competencias docentes” adquiere una connotación que tiene que ver

con características específicas de los desempeños docentes asociados, sí a las funciones y responsabilidades propios del quehacer cotidiano (lo genérico), pero sobre todo articuladas estrechamente en una práctica docente concreta, esto es, asociadas al quehacer específico de una práctica docente peculiar.

Esto significa que a un estilo y una posición de práctica docente en particular le corresponden desempeños múltiples y específicos, que en términos pedagógicos designamos como *competencias docentes*.

Esas competencias docentes, particulares de una práctica docente, están en función de aquello específico de una actividad y de una realidad dada. Entonces, para responder a la pregunta sobre cuántas y cuáles deben ser las competencias docentes, tendríamos que hacernos otra pregunta: ¿para qué tipo o estilo de práctica docente? Así, la cuestión de cómo definir cuáles son las competencias docentes tendría que ver con las características de la práctica docente en la cual queremos que se desarrollen esas competencias.

Estas cuestiones nos remiten necesariamente a las concepciones de práctica educativa y práctica docente y a las preguntas: ¿a qué práctica docente corresponde una determinada competencia docente?, o ¿qué competencia docente se requiere para ejercer una práctica docente concreta?

Esto, al inicio del proyecto de la REDECA, llevó a plantearnos la necesidad

...de evaluar y transformar su trabajo académico mediante la participación de sus profesores de conformidad con el nuevo rol que juegan. Esto significa redimensionar las convencionales tareas de docencia, para concebir las desde perspectivas innovadoras que involucran definir y evaluar las competencias académicas de los profesores universitarios para enfrentar el reto del desarrollo de competencias estudiantiles. [Protocolo de la REDECA].

De acuerdo con Rueda (2009),

Una de las ventajas de adoptar el constructo *competencia* es la oportunidad manifiesta de volver a examinar críticamente cada uno de los componentes del hecho educativo, pero en particular detenerse en el análisis y la redefinición de las actividades del profesor y los estudiantes; así que vale la pena intentar la definición de las competencias docentes, en el contexto de la sociedad del conocimiento, con una disposición abierta, flexible y con ánimo de comprobar su pertinencia para contribuir de mejor manera a la formación profesional y ciudadana de quienes participan en los programas de la educación formal.

Considerando las concepciones que hemos apuntado sobre competencias y buscando la congruencia entre

el concepto y su expresión en prácticas educativas, podemos decir que en la mayoría de las universidades mexicanas no se desarrolla una docencia acorde con este enfoque. En lo general existe una práctica docente en la cual los profesores no diseñan ni operan dispositivos pedagógicos sustentados en las concepciones y teorías explícitas e implícitas en el enfoque de una docencia por competencias.

Con esto puede decirse que aun prevalece una práctica convencional hegemónica y aparecen prácticas docentes emergentes y congruentes con el modelo por competencias.

Por ello, si estamos frente a nuevas prácticas educativas, ¿requerimos nuevas competencias docentes para este nuevo modelo de docencia? ¿Debemos caminar hacia la construcción de un nuevo oficio de enseñar? (Perrenoud, 2007). Al respecto, reflexionar sobre el hecho de que

Es muy difícil sostener que las competencias docentes puedan ser las mismas para todas las instituciones escolares, ya se trate de la educación básica, media superior o superior, orientadas a la formación técnica o profesional, centradas en la docencia o la investigación, entre algunas de las posibles características distintivas que se pueden considerar para tal efecto. [Rueda, 2009].

Pérez-Gómez (2008) plantea la necesidad de analizar las vías fundamentales por las que los seres humanos adquieren significados (aprenden), ya que esto constituye un referente obligado para el desarrollo competente del quehacer docente. Es decir, es necesario tener claro cómo aprende el alumno, ya que la tarea del profesor será la de apoyar estas formas de aprendizaje.

Ello supone un cambio radical de la función docente, desde las posturas transmisivas del conocimiento hacia la valoración y apoyo a la evolución de los modelos que utilizan los alumnos para comprender los significados y proponer formas de actuación que no descansan en la repetición memorística de datos o afirmaciones.

Ante esta realidad, deberíamos preguntarnos: ¿cuáles son las competencias del docente que trabaja por competencias? Si partimos de que lo específico de la actividad docente es contribuir al desarrollo de las competencias expresadas en un perfil de egreso, las competencias de los docentes tendrán que ser congruentes con la necesidad de trabajar un currículo diseñado por competencias.

De acuerdo con esta perspectiva, es menester analizar las múltiples interrogantes que el debate de las competencias abre en el mundo educativo; en primer término, ¿cuáles son los nuevos retos que el discurso de las competencias plantea a la educación y a los educadores? De manera más concreta, ¿cuáles son los nuevos roles

para el profesor universitario dentro del aula? De manera más específica, ¿cuáles son los nuevos desempeños y competencias que el docente debe tener o desarrollar para desenvolverse en una educación por competencias?

Lo anterior abre la discusión sobre la necesidad de plantear estrategias o metodologías para definir y seleccionar las competencias docentes correspondientes a uno u otro modelo de docencia, ya que no se pueden plantear competencias docentes al margen de la práctica docente específica; para esto, “uno de los primeros ejercicios en la selección de las competencias docentes podrá ser la discusión colegiada en cada uno de los contextos institucionales donde se adopte el enfoque por competencias” (Rueda, 2009).

Los caminos pueden ser diversos. Una vía puede partir de los repertorios o inventarios que se conviertan en referenciales construidos teóricamente, en el entendido de que “cada elemento de un referencial de competencias puede, del mismo modo, remitir bien a prácticas más selectivas y conservadoras o bien a prácticas democratizadoras e innovadoras”, asimismo, que “cualquier referencial tiende a pasar de moda, a la vez porque las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma” (Perrenoud, 2007: 9).

Una segunda ruta puede intentar identificar las competencias docentes empíricamente, mediante métodos más inductivos, empleando técnicas y estrategias que permitan caracterizar una práctica docente en particular y las competencias docentes presentes en ella; este referencial de competencias docentes “formaría parte de una mirada de gestos profesionales descubiertos en el terreno” (Perrenoud, 2007: 14).

Como este método, “...seductor en apariencia, conduciría a una visión bastante conservadora de la profesión y a una reagrupación de las actividades según criterios relativamente superficiales, por ejemplo, según los interlocutores (alumnos, padres, compañeros u otros) o según las disciplinas escolares” (Perrenoud, 2007: 14), pudiera intentarse la combinación de ambos caminos.

Diversos autores (Cano, 2005; Zabalza, 2007; Perrenoud, 2007; García-Cabrero *et al.*, 2008), desde distintas perspectivas, aportan su visión respecto de cuáles deben ser las competencias docentes. En el caso de Perrenoud (las diez familias de competencias que propone), señala que “resultan de una construcción teórica conectada a la problemática del cambio”.

#### 4. ¿Cómo evaluar las competencias docentes?

En una primera diferenciación entre competencias y desempeños docentes podemos apuntar que estos últimos permiten inferir la competencia, esto es, la evaluación de

competencias considera deducir el nivel de logro de la competencia a partir de evidencias de desempeños. Si la competencia es el resultado de movilizar recursos mediante operaciones cognitivas complejas, la evaluación de la misma implicaría poder observar esa movilización expresada en desempeños.

Este planteamiento obliga a fundamentar una evaluación de la competencia a partir de la observación de la multiplicidad de desempeños que se dan en los contextos de interacción pedagógica en el proceso de formación profesional. [Nieto y Díaz, s/f].

De acuerdo con los elementos del concepto de competencia que hemos analizado, otra manera de entender la evaluación de competencias docentes sería la de enfrentar al profesor a situaciones-problema (situaciones de docencia) ante las cuales pudiera movilizar el conjunto de sus recursos cognitivos.

Para determinar el nivel de competencia que un profesional de la docencia tiene, es necesario observar sus desempeños o hacer acopio de sus evidencias.

Con base en los planteamientos expuestos hasta aquí, y tratando de ser congruentes con los elementos del concepto de competencia, nos podemos preguntar: ¿cuáles son los criterios, formas e instrumentos más adecuados para evaluar competencias docentes? ¿Son vigentes los instrumentos empleados tradicionalmente para evaluar la docencia?

Es claro que nos enfrentamos a un problema respecto no solo de lo que debiera evaluarse, sino además de cómo realizar esa evaluación. ¿De qué manera evaluar los desempeños logrados? ¿Qué instrumentos nos pueden permitir observar que efectivamente un docente es competente o cuenta con cierto nivel de competencia?

Definitivamente, la evaluación de las competencias docentes es un problema complejo, sobre todo si intentamos enfrentarlo bajo algunos de los esquemas o las formas de evaluación de la docencia convencionales. Es necesario discutir opciones que nos lleven a construir propuestas teórico-metodológicas susceptibles de ser puestas en práctica.

#### A manera de conclusión

Se puede señalar el tránsito de un concepto de su polisemia a la saturación del mismo. En el esbozo conceptual que se presenta, nuestro esfuerzo se centró en quedarnos, más que con un concepto, con los componentes comunes presentes en las diferentes concepciones de competencia (capacidad-para movilizar-un conjunto de recursos cognitivos-frente a situaciones problema), como elementos que puedan comprometerlos en su traslado a prácticas educativas y procesos de evaluación de competencias.

El concepto de competencia y de competencia docente tiene su anclaje en la tríada coherente señalada: concepto-práctica educativa-evaluación de competencias.

El concepto de competencia docente remite al de práctica docente como determinante del perfil del “oficio de enseñar”, y el de competencias docentes, a los desempeños e interacciones cotidianas asociados con las características propias de la función docente. En este aspecto se concluye que es necesario generar metodologías y momentos para la definición o identificación de competencias docentes, que correspondan a prácticas docentes concretas. Al respecto nos preguntamos: ¿son diferentes las competencias docentes para una práctica docente convencional de aquellas empleadas para una docencia por competencias? ¿En qué se diferencian ambos grupos de competencias docentes? ¿La diferencia se encuentra solo en sus indicadores? Esto nos lleva a la necesidad de analizar y caracterizar la práctica docente por competencias, a fin de dar respuesta a la cuestión de cuáles son las competencias de los docentes que trabajan por competencias.

La coherencia entre concepto, práctica docente y evaluación de competencias abre también el debate sobre la evaluación de competencias docentes. Al respecto deberán analizarse las estrategias, criterios e instrumentos más adecuados y efectivos para tal propósito, ya que si habremos de evaluar la capacidad de los docentes para la movilización de recursos ante situaciones problema, ¿esto podrá hacerse con los instrumentos hasta ahora empleados?, ¿debemos diseñar nuevas formas o dispositivos de evaluación de competencias docentes que lleven a la mejora de las prácticas educativas?, o ¿debemos pensar en procesos de formación que lleven al desarrollo y evaluación de competencias docentes?

## Referencias bibliográficas

- CANO, E.: *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Graó, Barcelona, 2005.
- COLL, C.: “Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio”, *Aula de innovación educativa*, n. 161, 2007.
- DE KETELE, J.: “Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza”, en *Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada*, vol. 12, n. 3, diciembre 2008, <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf>.
- DENYER, M.; FURNÉMONT, D.; POULAIN, R. y VANLOUBBEECK, P.: *Las competencias en la educación. Un balance*, Fondo de Cultura Económica, México, 2007.
- EURYDICE: “Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria”, 2002, <http://www.eurydice.org>.
- GIMENO-SACRISTÁN, J.: “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación”, en: GIMENO-SACRISTÁN, J. (comp.): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid, 2008, pp. 15-58.
- GARCÍA-CABRERO, B.; LOREDO, J. y CARRANZA, G.: “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, 2008, consultado el 30 de octubre del 2009 en <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>.
- GARCÍA-CABRERO, B.; LOREDO, J.; LUNA, E. y RUEDA, M.: “Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, n. 3, 2008, consultado el 30 de octubre del 2009 en [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/art8.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf).
- JONES, L. y MOORE, R.: “La apropiación del significado de competencia: el movimiento de la competencia, la nueva derecha y el proyecto de ‘cambio cultural’”, en *Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada*, vol. 12, n. 3, diciembre 2008, <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART7.pdf>.
- LE BOTERF, G.: *Ingeniería de las competencias*, Ediciones Gestión 2000, Barcelona, 2001.
- LUENGO, J.; LUZÓN TRUJILLO, Antonio y TORRES SÁNCHEZ, Mónica: “Monográfico”, en *Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada*, vol. 12, n. 3, diciembre 2008, <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ed.pdf>.
- — —: “El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a Claude Lessard”, en *Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada*, vol. 12, n. 3, diciembre 2008, <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART5.pdf>.
- MARÍN, R.: *El modelo educativo de la UACH*, Ed. UACH, Chihuahua, México, 2003.
- MULDER, M.; WEIGEL, Tanja y COLLINGS, Kate: “El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la UE: un análisis crítico”, en *Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada*, vol. 12, n. 3, diciembre 2008, <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>.
- NIETO, L. y DÍAZ, M.: “Diseño curricular y competencia profesional”, documento inédito, conferencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Pares Académicos Evaluadores de la Educación Agronómica “Hacia la evaluación de la calidad en la educación agrícola superior en México”, organizado por el Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C. (COMEEA), 2009.
- PERRENOUD, Ph.: *Diez nuevas competencias para enseñar*, 4a. ed., Graó, Barcelona, 2007.
- PIAGET, J.: *Psicología de la inteligencia*, Editorial Crítica, España, 1994.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción”, en: GIMENO-SACRISTÁN, J. (comp.): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid, 2008, pp. 59-102.
- ROEGIERS, X.: *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*, Costa Rica, 2007.
- — —: “Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde?”, en: *Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada*, vol. 12, n. 3, diciembre 2008, <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART4.pdf>.
- RUEDA, M.: “La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2), 2009, consultado el 18 de enero del 2010 en <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>.
- ZABALA, A. y ARNAU, L.: “Idea clave 2”, en: *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*, 4a. reimp., Graó, Barcelona, España, 2008.
- ZABALZA, M.: *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, 2a. ed., 1a. reimp., Narcea, España, 2007.

## Notas

- 1 El ProMeP es una instancia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, encargada de apoyar a los profesores de tiempo completo de las instituciones de educación superior en nuestro país.
- 2 En México, los CA son la denominación que la SEP les da a los grupos de investigación constituidos por investigadores integrados en torno a una línea de trabajo académico común que los congrega y vincula para producir. (S)